Percepções de professores de educação física sobre experiências formativas em uma comunidade virtual de prática[1]

Fábio Narduchi[2]
Orcid: 0000-0001-6351-3696
Miriam Struchiner[2]
Orcid: 0000-0002-9979-2364

Resumo

Comunidades Virtuais de Prática (CVPs) podem constituir espaços de formação docente ao utilizarem narrativas digitais como dispositivos formativos e analíticos, articulando recursos multimídia para (re)criação, mobilização e compartilhamento de saberes e de práticas docentes e servindo como fontes interpretáveis de tais saberes e práticas, que podem ser problematizados. O presente estudo objetiva investigar como professores de Educação Física, membros de uma CVP, perceberam suas vivências nas atividades formativas desenvolvidas. A pesquisa, de caráter descritivo e exploratório, adotou abordagem qualitativa e utilizou análise temática categorial de conteúdo das respostas obtidas por questionário semiestruturado, aplicado após oito meses de funcionamento da comunidade. Os participantes em questão se tratavam de docentes atuantes em diferentes regiões do país. A análise revelou duas categorias: percepções positivas e percepções negativas. Estas foram subdivididas em quatro e três subcategorias, respectivamente. Todos os respondentes destacaram positivamente as atividades formativas: aprendizado obtido, (re)construção, compartilhamento e mobilização de saberes e de práticas, experiências reflexivas e aumento do repertório docente, dentre outros. Entre as percepções negativas, considerou-se: falta de acesso a dispositivos eletrônicos e à internet gratuita, necessidade de maior parcelamento dos encontros síncronos e dificuldades no uso de ambientes virtuais e de equipamentos digitais, com suas implicações e sugestões. Apesar desses desafios, o modelo formativo mostrou-se viável para outras áreas do saber, ao problematizar conteúdos em vez de transmiti-los, promovendo aprendizagens, aplicabilidade de saberes e de práticas corporais (em que pese a ausência de elementos crítico-reflexivos em algumas respostas, que poderiam revelar tensões existentes entre currículo, corporeidade e tecnologias digitais) e melhores resoluções de problemas práticos.

Palavras-chave

Formação permanente – Aprendizagem reflexiva – Currículo – Práticas corporais – Comunidade virtual de prática.

1- Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Contatos: fabionarduchi@uol.com.br; miriamstru@gmail.com

https://doi.org/10.1590/S1678-4634202652292774por

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Physical education teachers' perceptions of formative experiences in a virtual community of practice

Abstract

Virtual Communities of Practice (VCoPs) can constitute spaces of teacher education by using digital narratives as formative and analytical devices, articulating multimedia resources for the (re)creation, mobilization, and sharing of teaching knowledge and practices, and by serving as interpretable sources of such knowledge and practices, which can be problematized. The present study investigates how Physical Education teachers, members of a VCoP, perceived their lived experiences in the formative activities carried out. The research, descriptive and exploratory in character, adopted a qualitative approach and employed categorical thematic content analysis of the responses to a semi-structured questionnaire administered after eight months of the community's operation. The participants in question were teachers working in different regions of the country. The analysis revealed two categories: positive perceptions and negative perceptions. These were subdivided into four and three subcategories, respectively. All respondents assessed the formative activities positively, highlighting, among other aspects, the learning achieved; the (re)construction, sharing, and mobilization of knowledge and practices; reflective experiences; and the expansion of their teaching repertoire. Among the negative perceptions, the following were considered: the lack of access to electronic devices and free internet, the need to split the synchronous meetings into shorter sessions, and difficulties in using virtual environments and digital equipment, together with their implications and the suggestions they prompted. Despite these challenges, the formative model proved viable for other fields of knowledge insofar as it problematized content rather than transmitting it, promoting learning, the applicability of knowledge and body practices (notwithstanding the absence, in some responses, of critical-reflective elements that might have revealed existing tensions among curriculum, corporeality, and digital technologies), and improved solutions to practical problems.

Keywords

Lifelong teacher education – Reflective learning – Curriculum – Body practices – Virtual community of practice.

Introdução

A formação em Educação Física tem se caracterizado pela separação entre teoria, centrada em disciplinas como Fisiologia, Biologia e Psicologia; e prática, reduzida a movimentos mecânicos. Silva (2023) relata experiências docentes voltadas para o desenvolvimento motor em detrimento da formação integral. A avaliação privilegia

CC BY

desempenho físico e técnico, mantendo o professor como fonte central de conhecimento (Santos; Candau, 2024; Santana, 2023; Silva, 2023).

Essa visão tradicional sustenta currículos hegemônicos, tratados como universais, em detrimento de saberes que emergem dos sujeitos (Neira, 2020; Silva, 2023). Romper com tal perspectiva envolve mudar concepções de ensino-aprendizagem e práticas arraigadas, favorecendo reflexões críticas e socialização de experiências docentes (Neira, 2020; Santana, 2023).

Considerando que o desenvolvimento profissional ocorre ao longo da carreira, a formação permanente emerge como caminho, articulando pesquisa, reflexão e compartilhamento de práticas em Comunidades de Prática (CoPs), entendidas como coletivos engajados em um domínio de conhecimento (Almeida, 2018; Furter, 1974; Lave, 1993; Narduchi, 2023; Ristow *et al.*, 2020; Wenger-Trayner *et al.*, 2023).

No âmbito da Educação Física, CoPs têm sido relatadas em alguns estudos (Ferreira; Patton; Parker, 2023; Gonçalves; Parker; Carbinatto, 2021; Ristow et al., 2020). Quando as CoPs ocorrem virtuais (CoVPs) favorecem diálogo entre novatos e experientes, articulando saberes científicos e pedagógicos e promovendo aprendizagens reflexivas por meio de experiências narradas (Nascimento; Moraes, 2011; Correia; Rodrigues, 2021; Marx; Flynn; Kylänen, 2021; Lave, 1993).

As narrativas digitais, apoiadas por recursos multimídia, ampliam a mobilização de saberes pedagógicos e científicos (Narduchi, 2023; Tardif, 2014). Tal perspectiva permite trabalhar corpo e movimento em suas dimensões cultural e social, valorizando saúde integral e educação de corpo inteiro (Cupolillo, 2023; João, 2022; Palma, 2020). Portanto, as CoVPs potencializam o fortalecimento de redes de apoio e reflexão, combatem o isolamento docente e desafiam currículos tradicionais, evidenciando a Educação Física como espaço crítico, inclusivo e cidadão.

O presente artigo objetiva analisar as percepções de participantes de uma CoVP sobre suas vivências formativas, identificando significados construídos e aprendizagens decorrentes das experiências interativas.

Práticas corporais, currículo e formação docente em Educação Física mediada por tecnologias digitais

A formação crítico-reflexiva em Educação Física, mediada por tecnologias digitais, rompe com o currículo tradicional ao valorizar a experiência docente, a diversidade cultural das práticas corporais e a construção coletiva de saberes e práticas, fundamentais para democratizar o saber na escola pública (Neira, 2020; Neuenfeldt; Baumgarten; Neuenfeldt, 2024). No contexto da educação pública, marcado por currículos voltados para o desempenho físico-motor, essa perspectiva propõe uma formação integral e crítica dos estudantes (Narduchi; Struchiner, 2023; Neuenfeldt; Baumgarten; Neuenfeldt, 2024).

Práticas corporais são manifestações culturais – danças, ginásticas, esportes, jogos, brincadeiras, lutas, aventura, exercícios físicos e alternativas – que podem ser reinterpretadas e ressignificadas conforme os sentidos atribuídos por diferentes grupos sociais (Brasil, 2020; Narduchi, 2023; Silva, 2023). Assim, a Educação Física não se limita

ao esporte competitivo, mas se torna espaço de formação integral, inclusão e valorização da pluralidade cultural dos corpos (Neira, 2020; Santos; Candau, 2024; Silva, 2023).

No currículo, as tecnologias digitais não devem ser reduzidas a lógicas funcionalistas, para transmissão de conteúdos ou organização de encontros síncronos, mas compreendidas como mediações culturais produtoras de sentidos (Oliveira, 2025; Rodrigues; Almeida, 2023). Nesse processo, professores compartilham narrativas digitais e constroem memória coletiva, fortalecendo identidade profissional e autonomia pedagógica (Almeida, 2018; Narduchi, 2023).

Embora aplicativos e plataformas possam instaurar lógicas de controle e eficiência, também favorecem práticas emancipatórias e criativas (Araújo et al., 2021). Durante a pandemia, práticas corporais foram reinventadas em espaços domésticos, revelando o potencial de cocriação de currículos que integram cultura corporal de alunos e recursos digitais (Martins et al., 2025; Macedo; Neves, 2021). Nesse sentido, as CoVPs emergem como espaços privilegiados de formação docente, ao articularem saberes pedagógicos e científicos, ampliando horizontes reflexivos sobre as práticas profissionais (Narduchi, 2023; Tardif, 2014).

O Quadro 1 apresenta uma síntese conceitual que evidencia como a Educação Física Escolar (EFE) pode ser estruturada como espaço de formação integral e emancipatória, tendo em vista a indissociabilidade entre dimensões pedagógicas e políticas do currículo.

Quadro 1 – Dimensões conceituais do trabalho e suas implicações para a EFE

Dimensões	Aspectos conceituais	Implicações
Corporeidade	Corpo como construção social e cultural, atravessado por discursos de saúde e práticas escolares	Problematização de visões reducionistas, valorizando o corpo como linguagem e experiência individual e coletiva
Saúde	Concepções biomédicas e comportamentais ainda dominantes e emergência de perspectivas ampliadas	Saúde como bem-estar integral, articulando físico, emocional, social e cultural
Saberes	Entendimentos, formas de fazer e de se proceder em relação ao corpo e à saúde, que podem ser ressignificados	Formação como construção coletiva de sentidos, mediada por reflexão crítica
Práticas Corporais	Predomínio de abordagens técnico-instrumentais e necessidade de ampliar para dimensões expressivas e culturais	Lógica da eficiência e reprodução técnica a ser superada, incorporando diversidade e crítica
Currículo	Saúde corporal tratada de forma normativa, mas com potencial crítico e emancipatório	Currículo como espaço de formação cidadã, integrando corpo, saúde, tecnologias e sociedade
Tecnologias Digitais	Uso instrumental ou como linguagem, no último caso, com as mediações digitais ampliando o alcance formativo de narrativas digitais	Linguagens que potencializam expressão, diálogo e problematização no currículo e na formação
Comunidade Virtual de Prática	Espaço coletivo de trocas de saberes e práticas corporais voltados para perspectivas ampliadas de corpo e saúde	Formação docente na área enquanto processo reflexivo e colaborativo, mediado por tecnologias digitais

Fonte: Elaborado pelos autores. Baseado em Cupolillo (2023), Narduchi e Struchiner (2023), Oliveira (2025).

CC BY

Apesar das potencialidades, persistem limites como falta de equipamentos, sobrecarga em encontros síncronos e barreiras de acesso, entre outros, evidenciando desigualdades sociais e políticas públicas insuficientes que dificultam a concretização de uma abordagem curricular crítica e emancipatória (Moreira *et al*., 2024; Narduchi, 2023; Oliveira, 2025; Silva, 2007).

Caminho metodológico

Caracterização e contexto do estudo

Esta pesquisa é do tipo descritiva e exploratória, de abordagem qualitativa (Böck *et al*., 2019). Recorre a dados quantitativos para subsidiar a análise (Palácio, 2016).

Três são os componentes que estruturam CoPs (Wenger-Trayner *et al*., 2023). No presente estudo, a Comunidade envolveu 44 profissionais de Educação Física voluntários, o pesquisador, mediador do processo formativo, e o responsável pelo suporte tecnológico. A Prática referiu-se às práticas corporais realizadas nos contextos de atuação e compartilhadas na comunidade virtual, bem como às práticas coletivas do grupo no interior da CoVP. O Domínio esteve relacionado ao corpo e às formas de movimento humano, incluindo a saúde corporal do alunado, com foco na Educação Básica da rede pública.

As práticas coletivas da CoVP e as formas de participação foram: encontros síncronos (falas e/ou comentários), narrativas digitais (elaboração e compartilhamento) e grupo de *WhatsApp* (postagens e/ou comentários). Estas duas últimas práticas representaram atividades assíncronas, permitindo que se participasse em diferentes tempos.

Cada encontro síncrono durou, em média, três horas e abordou conteúdos científicos e conteúdos presentes nas narrativas digitais das experiências docentes. Para elaboração das Narrativas Digitais, foi utilizado Google Docs, a partir de uma narrativa motivacional do pesquisador-mediador. O Grupo de *WhatsApp* serviu para postagens de materiais formativos e/ou para comentários, promovendo diálogo crítico e colaborativo.

Participantes e procedimentos éticos

A divulgação inicial da proposta da CoVP ocorreu por mensagens enviadas em grupos virtuais – de professores de Educação Física, coordenadores, orientadores e diretores escolares – frequentados pelo pesquisador. Os interessados estabeleceram contato por *WhatsApp*, *Facebook* ou *Instagram*. Após o primeiro contato, o pesquisador apresentou um resumo da proposta, estabelecendo uma rede de contatos com profissionais de diferentes regiões do país.

Após a assinatura do Termo de Consentimento (aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Estudos em Saúde Coletiva – IESC/UFRJ; CAAE: 48804921.4.0000.5286), foi formado um grupo no *WhatsApp*, para informações iniciais e, posteriormente, para lembretes, postagens e comentários, favorecendo a construção da identidade coletiva e a consolidação da CoVP, com 44 professores, identificados, no estudo, como P1 [...] a P44.

Desse total, 18 professores-membros, atuantes em municípios do Rio de Janeiro (P1, P4, P6, P9, P14, P17, P25, P29, P30, P31, P39 e P40), Espírito Santo (P38) e Amazonas (P8, P10, P11, P13 e P15), responderam ao Questionário Final.

As respostas apresentadas, neste artigo, refletem a visão dos participantes que contribuíram plenamente para com a circulação de saberes e práticas no interior da CoVP, considerando as práticas coletivas e suas respectivas formas de participação nas temáticas trabalhadas. Talvez por sua participação plena ao longo do processo, os respondentes tenham sido aqueles que se sentiram confortáveis para responder ao questionário.

Enquanto mediador, o pesquisador dialogou com os professores, reconhecendo-os como sujeitos ativos na produção de saberes e práticas. Nesse sentido, não se considerou a obrigatoriedade de participação, por entender que esta não é obtida mediante imposição, mas sim por colaboração, ainda que haja perda de respostas relevantes de membros que não contribuíram plenamente e acabaram por não responder.

Coleta e análise dos dados

O Questionário Final, com 22 perguntas sobre encontro com professores experientes, narrativas digitais, experiências reflexivas, incorporação de saberes e seu impacto nas práticas pedagógicas, repertório profissional, dificuldades de participação, dentre outros, foi submetido após oito meses de funcionamento da CoVP, quando os dados passaram por recolha, salvamento em pastas de um PC e início de análise.

Utilizou-se, também, informações do Questionário de Perfil Docente, para cruzar dados sobre suas trajetórias acadêmica e profissional e uso de recursos audiovisuais e tecnológicos, a fim de subsidiar a discussão dos resultados. Ambos os questionários foram estruturados e distribuídos por *Google Forms*.

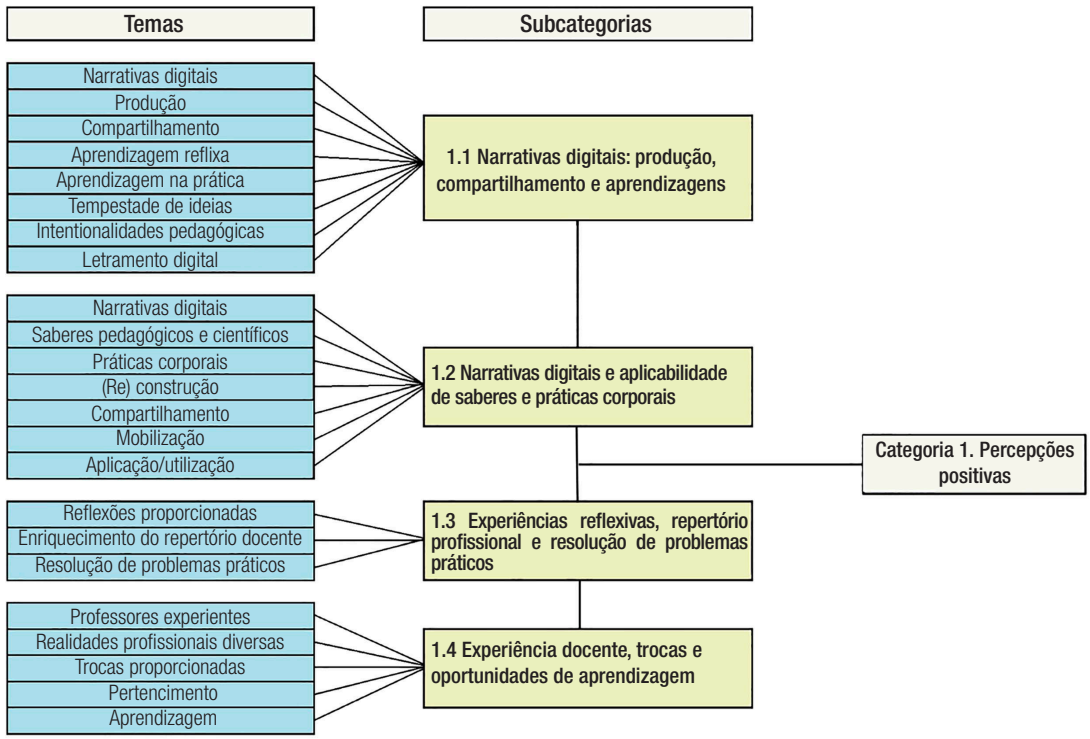
Adotou-se a análise temática categorial, para identificar as percepções dos respondentes, que foram agrupadas em temas e, posteriormente, em categorias e subcategorias analíticas (Almeida *et al*., 2023; Bardin, 2016).

Resultados e discussão

Todos os respondentes revelaram percepções positivas da formação docente, destacando aspectos relevantes para futuros trabalhos. Sendo assim, a Categoria 1, Percepções positivas, abarcou as vantagens percebidas quanto ao modelo de formação, as conquistas e resultados positivos alcançados.

As subcategorias da Categoria 1 foram: 1.1. Narrativas digitais: produção, compartilhamento e aprendizagens – abarca as relações percebidas entre a produção e o compartilhamento das narrativas digitais com a aprendizagem; 1.2. Narrativas digitais e aplicabilidade de saberes e de práticas corporais – reúne percepções voltadas à função das narrativas digitais em tornar saberes e práticas corporais aplicáveis nos contextos de atuação; 1.3. Experiências reflexivas, repertório profissional e resolução de problemas práticos – agrupa respostas que apontam que as experiências reflexivas proporcionadas ampliaram o repertório profissional, para resolverem problemas de seus contextos de atuação; 1.4. Experiência docente, trocas e oportunidades de aprendizagem – abrange percepções voltadas para a importância das trocas com professores experientes, de outras realidades e localidades, enquanto oportunidades de aprendizagem (Figura 1).

Figura 1 – Agrupamento de temas e geração de subcategorias relacionadas à Categoria 1



Fonte: dados da pesquisa. Modelo de figura adaptado de Almeida *et al.* (2023).

Os conteúdos pertencentes às subcategorias relacionadas à Categoria 1 são apresentados nas seções 1.1 a 1.4, salientando que a organização desta seção ocorreu a partir de cada subcategoria gerada (Almeida *et al.*, 2023).

1.1 Narrativas digitais: produção, compartilhamento e aprendizagens

Os 18 respondentes afirmaram que elaborar e compartilhar narrativas digitais possibilitou aprendizagem reflexiva e aprendizagem na prática. Ademais, outros três temas emergiram dessas respostas: tempestade de ideias, intencionalidades pedagógicas e letramento digital.

P14 atribuiu às tecnologias um caráter positivo em si, sem problematizar a mediação necessária, enquanto P31 ressaltou que "não é só fazer [as narrativas]. É encontrar formas de expressar não só seus conhecimentos, mas sua intencionalidade pedagógica. Nossa prática fala de nós", indicando que a reflexão crítica depende das condições de sua produção (Pastoriza, 2022).

A dimensão reflexiva apareceu em respostas como a de P17: "uma vez que se aborda e há trocas de experiências com as práticas", reforçando que o compartilhamento só se

torna formativo quando problematizado coletivamente, pois a prática pode permanecer funcionalista se não houver intencionalidade pedagógica em pauta, reflexão crítica e mediação pedagógica apropriada (Clarke, 2017; Nascimento; Moraes, 2011; Pastoriza, 2022).

A tempestade de ideias a partir do narrar virtualmente foi relatada por dois professores, revelando o potencial criativo da CoVP: "Ler e ouvir os colegas. Conhecer novas referências teóricas e práticas fazem nossa cabeça fervilhar de ideias" (P25). Já P30 reforçou que as narrativas digitais contribuíram para "variar as aulas", evidenciando a natureza social desse processo, ao aprender com seus colegas de profissão (Correia; Rodrigues, 2021; Marx; Flynn; Kylänen, 2021; Lave, 1993).

A referência explícita ao "compartilhamento [...] de [...] atividades com pouco oferecimento de recursos estruturais" (P38) evidencia que tais narrativas também funcionam como espaço de problematização de condições materiais e institucionais que condicionam a prática docente. Mas o risco de reprodução dessas desigualdades permanece, caso essas limitações não sejam enfrentadas criticamente (Gonçalves; Parker; Carbinatto, 2021; Ristow *et al.*, 2020), o que reforça a necessidade de situar o compartilhamento de experiências no interior das disputas estruturais que atravessam a formação docente.

O letramento digital aparece em respostas como a de P11: "ajudou para novas técnicas de elaborar nossos planos pedagógicos", evidenciando o domínio de múltiplas linguagens digitais (Laet; Ramirez; Narita, 2021; Novitasari et al., 2023) na elaboração de narrativas. Contudo, permanece no nível funcional, sem avançar para uma reflexão crítica sobre os sentidos sociais da ação docente, o que reforça a necessidade de equilibrar técnica e criticidade pedagógica (Rodrigues; Almeida, 2023).

As narrativas digitais também revelaram reflexões sobre a própria área da Educação Física e sua mudança histórica. P29, atuante há mais de vinte anos, reconhece o avanço alcançado em relação ao ensino tradicional: "Depois de ouvir vários relatos de professores bem antigos na área me fez refletir sobre o avanço que a educação física tomou para o que era antes", evidenciando uma aprendizagem reflexiva ao (re)conhecer mudanças (Nascimento; Moraes, 2011; Palácio, 2016) que deslocaram a área de práticas mecânicas e descontextualizadas para abordagens mais críticas e formativas.

Nesse sentido, P4 destaca a complexidade da atuação docente: "O professor de Educação Física [...] lida tanto com os aspectos físicos, mentais, emocionais e a construção de si como sujeito no mundo, como cidadão", remetendo à corporeidade humana em sua pluralidade cultural e subjetiva (Cupolillo, 2023; João, 2022) e rompendo com a concepção de um corpo uniforme e padronizado, que engendra práticas mecânicas e descontextualizadas (Narduchi; Struchiner, 2023).

Essas respostas revelam rupturas em relação ao currículo tradicional da EFE. Nesse cenário, o papel do pesquisador-mediador é central: ao estimular leituras críticas e interpretações, amplia horizontes reflexivos e evita que as narrativas se reduzam a meras reproduções de conteúdos e descrições de práticas, fortalecendo a autonomia, a criticidade docente e a valorização social da EFE.

CC BY

1.2 Narrativas digitais e aplicabilidade de saberes e de práticas corporais

Os dezoito respondentes concordaram que as narrativas digitais contribuíram para que saberes pedagógicos e científicos e práticas corporais fossem (re)construídos, compartilhados e mobilizados, para sua aplicação/utilização no contexto escolar.

Entretanto, a contradição entre renovação e desigualdade estrutural e contextual é evidenciada: novas metodologias e abordagens pedagógicas foram criadas (P39 e P40) "em cima de várias narrativas, apesar da minha realidade escolar ser um pouco desfavorável, por não possuir, ainda, uma infraestrutura adequada para as práticas" (P40), mostrando que, embora haja mobilização de saberes, sua aplicabilidade depende de condições materiais e institucionais (Gonçalves; Parker; Carbinatto, 2021).

P30 chama atenção não somente para a perspectiva individual envolvida no processo reflexivo de produção de narrativas, mas também para a importância da mediação tecnológica no interior da CoVP, articulando saberes do campo científico com saberes pedagógicos, para fundamentar as práticas narradas: "Ao realizar tópicos, fazer análises das práticas exercidas e na elaboração das narrativas constituídas, é adquirido novos conhecimentos e um novo patamar de ressignificados". Essa abordagem pode contribuir para evitar reducionismos tecnicistas no trato com o corpo e o movimento humanos na EFE.

As transformações no ensino-aprendizado associam-se ao potencial dos profissionais da EFE pública em (re)criar práticas corporais: "Os professores se recriam com muita habilidade e são muito sensíveis e responsáveis nas suas realidades escolares", tal como aponta P29, reforçando, dessa forma, atitudes pedagógicas desses profissionais, ao mesmo tempo em que sinaliza a necessidade de políticas de formação permanente (Almeida, 2018; Furter, 1974; Narduchi, 2023) que sustentem tais práticas.

Os encontros síncronos, nos quais os conteúdos das narrativas digitais eram problematizados em diálogo com as experiências docentes e com teor científico, apresentaram "Práticas interessantíssimas", segundo P10, que também ressaltou: "A oportunidade da aplicação das práticas depende da realidade de cada professor e o contexto [em] que ele está inserido", o que vai ao encontro da reflexão de P4: "as práticas apresentadas pelos professores foram aplicadas e experimentadas, na medida do possível". Estas respostas revelam que não há método exato e que a aplicabilidade depende de condições estruturais que moldam a prática docente. Quando apenas reconhecidas e não questionadas, o risco de reprodução dessas limitações permanece (Gonçalves; Parker; Carbinatto, 2021; Ristow *et al.*, 2020).

Outras respostas reforçam as "formas diferentes de se reinventar a partir da sua realidade" (P10) e "não só as propostas de estimulação para aula mas também as estratégias para lidar com os imprevistos, a capacidade de se reorganizar" (P31), sinalizando a necessidade de problematizar questões estruturantes que atravessam a prática docente e que fazem com que as adaptações ou reinvenções – inclusive voltadas para alunos com deficiência (P30) – precisem ser constantes, devido à precariedade das condições de trabalho de professores de EFE. Tal constatação pode sobrecarregá-los física, emocional e pedagogicamente. Além disso, ainda existe falta de suporte institucional a esses profissionais (Floripes *et al.*, 2025).

A obtenção de "novos olhares ainda mais atentos e a importância do afeto" são reconhecidos por P31, os quais "Impactam nossa prática porque não somos os mesmos que retornam à sala de aula. Voltamos mais sensíveis, mais estruturados teórica e emocionalmente". Porém, esse mesmo movimento formativo que amplia repertórios e fortalece a autonomia pode intensificar o desgaste, se não houver suporte institucional e políticas públicas de infraestrutura (Floripes et al., 2025).

Essa aplicabilidade depende também da mediação crítica no interior da CoVP, a fim de tensionar suficientemente a tradição escolar (Pastoriza, 2022), em que pesem as potencialidades de fortalecimento da socialização docente – "construímos diferentes formas de atuar e difundir os saberes" – e de reconhecimento da corporeidade (P31) em suas dimensões culturais e subjetivas (Cupolillo, 2023; João, 2022).

Nessa perspectiva, P39 qualifica o processo formativo por meio de narrativas como "muito gratificante [...] fazendo com que, possamos [...] sair um pouco da Educação Física Tradicional". Esse movimento pode ser compreendido como a emergência de novas intencionalidades pedagógicas (Pastoriza, 2022), descobertas colaborativamente na CoVP. "Ampliamos nosso olhar sobre as possibilidades da nossa área de atuação", aproximando dos objetivos estabelecidos na comunidade (P31).

Ao se constituírem nesse espaço coletivo, tais intencionalidades não apenas rompem com práticas tradicionais, mas também ampliam horizontes formativos, fortalecendo a autonomia docente e tensionando a lógica de reprodução de conteúdos (Narduchi; Struchiner, 2023; Pastoriza, 2022; Wenger-Trayner et al., 2023). Esse processo evidencia a capacidade dos professores de ressignificar suas práticas a partir da colaboração, desafiando modelos cristalizados de ensino e abrindo espaço para a construção de saberes que dialogam com as demandas sociais e culturais contemporâneas.

Em síntese, a aplicabilidade é um processo situado (Lave, 1993; Wenger-Trayner et al., 2023), atravessado por desigualdades estruturais, disputas curriculares e ausência de políticas públicas. O desafio é equilibrar renovação e tradição, garantindo que os saberes mobilizados sejam não apenas integrados, mas também legitimados socialmente, contribuindo para uma Educação Física crítica, inclusiva e culturalmente situada.

1.3 Experiências reflexivas, repertório profissional e resolução de problemas práticos

Os dezoito respondentes concordaram que as experiências de reflexões proporcionadas enriqueceram seus repertórios profissionais, para que lidem melhor com novas práticas e seus problemas, compondo novas variações, a fim de resolvê-los.

Professores enalteceram a apresentação de práticas diversificadas advindas dos participantes e de seus respectivos contextos profissionais, contribuindo para "o engrandecimento dos professores de Educação Física" (P29), ao ampliar repertórios e favorecer leituras múltiplas das práticas vivenciadas (Gonçalves; Parker; Carbinatto, 2021). Com isso, destacam (P29 e P38), ainda, o papel das CoPs na valorização das especificidades locais, apontando para processos de desenvolvimento profissional articulados à mediação no interior da CoVP.

CC BY

Essa articulação se manifesta na forma como tais práticas foram apresentadas e discutidas nos encontros síncronos, contribuindo para o crescimento coletivo (P29): "ter a oportunidade de falar sobre as nossas experiências e expectativas nos fazem perceber melhor nossa atuação. Tanto em relação aos planejamentos futuros como nas escolhas que fazemos hoje", enriquecendo repertórios, para compor novas variações de estratégias (P14).

Isso reforça a ideia de que a reflexão colaborativa amplia o repertório de estratégias docentes, fortalecendo autonomia e capacidade de adaptação, assim como enfatiza o movimento de ação-reflexão-ação da práxis pedagógica (Narduchi, 2023; Pastoriza, 2022; Sousa, 2018), a fim de que se consolide uma cultura coletiva de desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional vincula-se à capacidade de responder demandas dinâmicas do ensino-aprendizagem, enfrentando desafios emergentes, como a integração das tecnologias digitais ao currículo da Educação Física, e aprimorando a expertise docente, com vistas à melhoria dos resultados educacionais. Pressupõe, ainda, uma análise crítica e contínua de abordagens pedagógicas, técnicas e metodologias adotadas, adequando às múltiplas exigências dos contextos profissionais (Darling-Hammond; Hyler; Gardner, 2017; Hu; Endozo, 2024; Sims et al., 2021).

Embora as respostas relativas à diversidade de práticas e de contextos no enriquecimento do repertório docente sejam consensuais (P29 e P38), deve-se reconhecer o desafio concernente à construção de consensos e à aplicabilidade das soluções em realidades distintas. Nesse contexto, o papel do pesquisador-mediador se faz crucial, ao possibilitar que os docentes transformem problemas em oportunidades de aprendizagem, bem como a pluralidade de experiências em repertórios consistentes e legitimados.

1.4 Experiência docente, trocas e oportunidades de aprendizagem

Os dezoito respondentes afirmaram que o encontro com professores experientes, de outras realidades e localidades, foi uma oportunidade de aprendizagem. Ademais, o pertencimento emergiu enquanto tema. Tal encontro, segundo P8, "faz com que possamos trocar ideias, pensamentos, e formas de como realizar as nossas práticas de outras maneiras", evidenciando o valor das trocas como condição de aprendizagem situada (Lave, 1993), com práticas e saberes sendo reconstruídos coletivamente.

A criatividade aparece como resultado dessas trocas: "Todo conhecimento obtido nos encontros serviu para termos mais criatividade nas aulas" (P30), uma percepção de que as CoPs podem fomentar novas práticas ou a ressignificação das já existentes por meio da socialização de experiências (Correia; Rodrigues, 2021; Narduchi, 2023).

Na percepção de dois professores, a aprendizagem situada foi oportunizada na medida em que houve trocas de saberes, metodologias e práticas com docentes experientes (P38), sendo "muito enriquecedor para ser utilizado nas aulas teórico-práticas" (P8). Com isso, legitimam suas próprias práticas docentes ao conectá-las com saberes de colegas mais experientes.

Além do mais, P8 reforçou, com isso, a inseparabilidade entre teoria e prática docente, ao destacar que os saberes discutidos e partilhados na comunidade não se restringiram ao campo abstrato das ideias, mas se materializam em estratégias aplicáveis

às situações reais de sala de aula. Evidencia, também, que a aprendizagem significativa se consolida na própria compreensão de que teoria e prática são dimensões indissociáveis da formação e da prática docente, cuja articulação se fortalece em um espaço coletivo de trocas e reflexões viabilizado em CoVPs.

Para outro professor, "todos os saberes expostos pelo mediador foram enriquecidos pelas narrativas dos demais colegas professores e alinharam com minha visão de corpo" (P14), enquanto construção social e cultural, atravessado também por discursos de saúde (Cupolillo, 2023; Narduchi; Struchiner, 2023; Palma, 2020), que, ao serem problematizados coletivamente, ampliaram compreensões e puderam trazer novas possibilidades de atuação.

A mudança no pensamento coletivo a partir da abordagem dos encontros síncronos é ressaltada por P29, que afirmou que eles proporcionaram "uma nova visão para todos os envolvidos no grupo". P10, por sua vez, enaltece as "várias vivências diferentes e realidades diferentes da minha" como sendo "o ponto alto" desses encontros, fortalecendo a práxis pedagógica em EFE (Ristow et al., 2020).

A CoVP demonstrou, na percepção de P8, "o quão importante é a socialização com esses profissionais de EFE, [...] necessário [para] fortalecer ainda mais a nossa área, que ainda sofre preconceito por uma pequena minoria de profissionais de outras áreas que desvaloriza a nossa classe". Com isso, assume um papel formativo que ultrapassa a dimensão técnica, pois possibilita a construção de uma identidade profissional mais crítica e solidária, capaz de tensionar a Educação Física tradicional e de abrir espaço para práticas pautadas em concepções ampliadas de corpo e saúde. A socialização na comunidade virtual revela-se, então, como prática política e pedagógica de resistência, apontando para uma ruptura significativa em relação ao currículo tradicional da área. Torna-se, assim, um movimento contra-hegemônico diante de preconceitos e desvalorização social ainda presentes (Silva; Bezerra, 2024), emergindo enquanto estratégia de fortalecimento coletivo da área.

Essas aprendizagens foram oportunizadas na medida em que foi permitido que os membros não se sentissem sós, momento em que P31 trouxe a questão do se sentir pertencente àquela comunidade enquanto condição para aprendizagem e que esse sentimento de pertença permite: "que saibamos que temos muito em comum e podemos dar as mãos para promover uma educação de qualidade. Escutar as experiências, capacidade de resolução de problemas, estratégias pedagógicas nos auxiliam a sair do conhecido e desvendar novas formas de agir e conhecer".

Esse sentido de pertencimento foi endossado por P1, trazendo novos elementos teóricos advindos de sua percepção: "Hoje podemos acreditar, por meio desta vivência, que a educação realmente se tornou para todos", considerando a cultura da comunidade, com todos tendo seus lugares de fala e escuta respeitados e valorizados. "Considerando que a presença do professor [o pesquisador-mediador] é fundamental seja de forma presencial ou virtual", completa ele. É quando, mais uma vez, a CoVP aparece como estratégia de fortalecimento coletivo da área a partir de uma mediação pedagógica dialógica e horizontal.

O pertencimento, portanto, legitima a CoVP como espaço de construção de identidade docente e valorização da área. O desafio é transformá-lo em prática coletiva consistente, capaz de sustentar o surgimento de novas práticas e a valorização social da EFE.

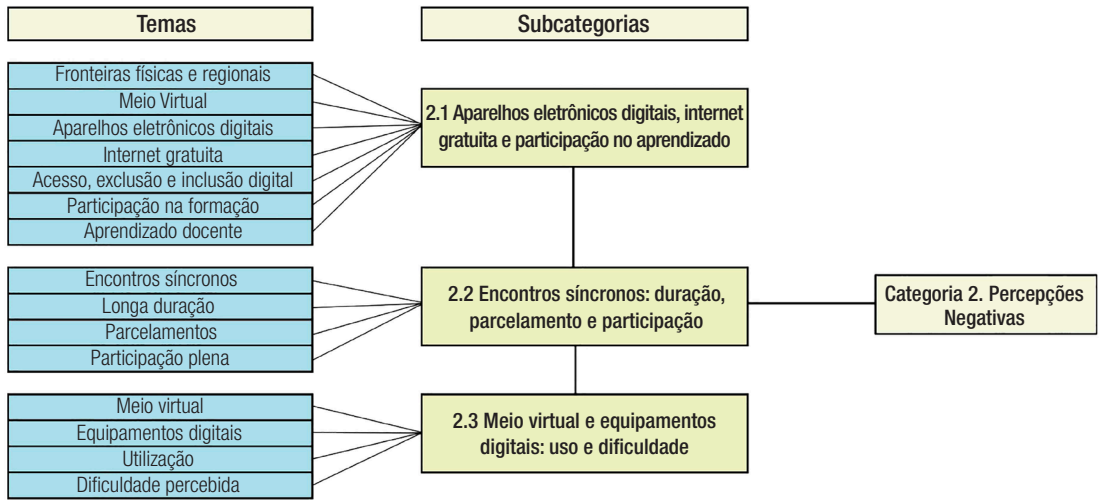
Tais resultados relacionados à Categoria 1 precisam ser situados nas condições contextuais da produção dos dados: os respondentes atuam em diferentes estados

brasileiros, trazendo diversidade de realidades e recursos humanos disponíveis. Fizeram circular saberes e práticas ao longo do processo. Já o pesquisador, enquanto mediador e problematizador, não foi mero observador; dialogou com os docentes, reconhecendo-os como sujeitos ativos, uma postura que ampliou horizontes reflexivos, como também implicou limites, como a ausência de respostas de membros que talvez pudessem trazer outras perspectivas. Tal ausência sugere que o processo possa não ter atribuído a devida centralidade a outras vozes, o que restringe a diversidade de olhares e a complexidade da análise. Nesse cenário, emergem também percepções críticas que apontam para fragilidades da formação, abrindo espaço para a discussão da Categoria 2.

De outro lado, uma quantidade inferior das respostas revela percepções negativas dessa formação docente (Categoria 2), mas trazem sugestões relevantes para futuras formações em CoPs. Essas percepções, ainda que minoritárias, são fundamentais para compreender limites e possibilidades do processo formativo, pois indicam aspectos que precisam ser revistos e aprimorados.

Sendo assim, a Categoria 2, Percepções negativas (Moreira; Alves; Silva, 2009), contemplou as desvantagens, dificuldades encontradas e os resultados a serem revistos, com sugestões. Por conseguinte, suas subcategorias foram: 2.1. Aparelhos eletrônicos digitais, internet gratuita e participação no aprendizado – inclui percepções sobre necessidade de acesso a aparelhos eletrônicos digitais e à internet gratuita para maior participação no aprendizado; 2.2. Encontros síncronos: duração, parcelamento e participação – abarca percepções sobre a duração dos encontros síncronos e da necessidade de seu parcelamento, para uma participação plena na formação; 2.3. Meio virtual e equipamentos digitais: uso e dificuldade – configura percepção de que o uso do meio virtual e dos equipamentos digitais se apresentou como dificuldade (Figura 2).

Figura 2 – Agrupamento de temas e geração de subcategorias relacionadas à Categoria 2



Fonte: dados da pesquisa. Modelo de figura adaptado de Almeida *et al.* (2023).

Nas seções 2.1 a 2.3, apresentam-se os conteúdos pertencentes às subcategorias relacionadas à Categoria 2.

2.1 Aparelhos eletrônicos digitais, internet gratuita e participação no aprendizado

Respostas de três membros, uma atuante no Rio de Janeiro/RJ (P29) e duas em Manacapuru/AM (P10 e P11), evidenciam não haver fronteiras físicas e regionais para se ensinar e aprender em meio virtual, mas que o acesso a aparelhos eletrônicos digitais e a uma internet gratuita por todos precisa ser considerado, para uma participação mais efetiva do grupo em relação ao aprendizado docente, fazendo emergir temas como acesso, exclusão e inclusão digital.

P29 ressalta "a importância da necessidade de acesso à aparelhos eletrônicos digitais e internet gratuita para todos", deslocando o debate para o campo das políticas públicas e reforçando que a democratização do acesso é condição para que a promessa de aprendizagem sem fronteiras se concretize (Martins *et al*., 2025; Oliveira, 2025), ao conectar profissionais distantes fisicamente, superando barreiras geográficas e oportunizando novas perspectivas para a formação permanente em comunidades virtuais.

Para P11, sua maior dificuldade quanto à participação mais efetiva na CoVP foi "O uso da internet pois aqui no Amazonas a nossa internet ainda deixa a desejar". Por sua vez, P10 informa que foi "A falta de um computador e internet gratuita. Hoje apenas tenho como instrumento digital, um telefone celular, os alunos nem isso possuem". Com isso, tecem uma importante crítica à política de inclusão digital brasileira, particularmente no município de Manacapuru.

Ambas as respostas (P11 e P10) revelam desigualdades regionais em relação ao acesso à internet e às tecnologias digitais, que limitam a participação plena de docentes e alunos em projetos formativos. Evidenciam, também, os altos níveis de exclusão digital identificados no Brasil e a insuficiência de políticas públicas voltadas para inclusão digital na educação (Moreira et al., 2024), que podem reproduzir desigualdades sociais e educacionais, fragilizando o princípio de equidade defendido pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2020). Tal fato evidencia uma tensão entre o potencial formativo da CoVP, em relação a conectar professores de diferentes localidades em processos de aprendizagem colaborativa, e a realidade material.

Enquanto P29 vislumbra uma educação sem fronteiras, P10 e P11 revelam que, sem infraestrutura adequada, a participação docente e discente é comprometida. Essa contradição evidencia que a inclusão digital não pode ser tratada como dado, mas como desafio estrutural que exige políticas públicas consistentes e investimentos contínuos (Neuenfeldt; Baumgarten; Neuenfeldt, 2024). O desafio é transformar o potencial da CoVP em prática equitativa, garantindo que todos os docentes e alunos possam usufruir das oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas tecnologias digitais.

2.2 Encontros síncronos: duração, parcelamento e participação

Oito membros reforçaram que os encontros síncronos foram longos e deveriam ser parcelados, para garantir uma participação plena dos membros. O parcelamento foi

associado, então, à possibilidade de maior engajamento, permitindo que todos contribuíssem de forma mais efetiva e equilibrada. Estas percepções evidenciam a importância de pensar estratégias de organização que conciliem profundidade das discussões com condições reais de participação, valorizando o caráter colaborativo da CoVP. Assim, o formato das reuniões emerge como parte fundamental da própria experiência formativa.

Na percepção de dois professores, a participação nos encontros síncronos foi tensionada pela questão dos horários previamente definidos, que se chocavam com compromissos já assumidos (P14, P30 e P31), e, em determinados momentos, limitavam a disponibilidade plena para a participação desejada (P38), reforçando que esses dois aspectos parecem ter fugido do controle, devido à necessidade de fala e de escuta dos membros.

Outro grupo (P1, P4, P11 e P13) destacou a importância do parcelamento dos encontros, com justificativas pautadas na riqueza dos conteúdos trabalhados, "sem igual à educação física" (P1), demandando maior tempo de assimilação e reflexão colaborativa na aprendizagem. Revelam uma tensão entre profundidade das discussões, com debates ricos e reflexivos, e viabilidade da participação efetiva.

Tais respostas sugerem que encontros mais curtos e fragmentados podem facilitar a participação, sendo eles importantes para suas formações e para a EFE. Mesmo que gravados e podendo ser vistos posteriormente, destacam-se as falas e os comentários em tempo real, mediados pela problematização, como formas significativas de participação.

Lave (1993) lembra que a aprendizagem situada depende da participação plena dos sujeitos, o que não se concretizou em alguns casos. Essa limitação sugere que a gestão do tempo seja um fator estruturante para garantir a efetividade da CoVP.

O desafio é estruturar encontros que respeitem os limites temporais dos docentes, considerando parcelamento e reagendamento, chamando a atenção para a gestão temporal adequada, com maior flexibilidade organizacional, sem perder o potencial reflexivo e colaborativo da CoVP. Mas isso requer ainda mais tempo.

2.3 Meio virtual e equipamentos digitais: uso e dificuldade

Apenas um membro revelou que o meio virtual e os equipamentos digitais se apresentaram como suas principais barreiras na formação (P6). Considerando seu domínio "Regular" em relação às tecnologias digitais e que apenas ele, em meio aos respondentes, identificou essa dificuldade, pode-se supor que o processo mitigou barreiras de participação relacionadas ao uso das tecnologias (Narduchi, 2023; Silva, 2007).

Nesse caso, a atuação conjunta do pesquisador e do membro responsável pelo suporte tecnológico pode ter contribuído para reduzir os impactos de dificuldades individuais, evitando exclusões e favorecendo a participação. Embora essa dificuldade relatada tenha sido pontual, vale salientar que ela revela uma tensão recorrente nas formações mediadas por tecnologias: o risco de que limitações técnicas comprometam a participação (Silva, 2007) e desviem o foco da reflexão crítica. Como defendem Laet, Ramirez e Narita (2021), o letramento digital deve ser articulado a processos de reflexão pedagógica, não se restringindo ao domínio instrumental. Nesse sentido, superar dificuldades técnicas é condição necessária, mas não suficiente, para garantir aprendizagens significativas.

Considerações finais

As percepções dos participantes indicaram ganhos relacionados ao uso de narrativas digitais, ao fortalecimento da identidade docente e à ampliação de repertórios profissionais. Contudo, a literatura evidencia que a formação em Educação Física exige problematizar tensões entre currículo, corporeidade e tecnologias digitais (Neira, 2020; Neuenfeldt; Baumgarten; Neuenfeldt, 2024; Cupolillo, 2023; João, 2022).

Embora o modelo de CoVP tenha se mostrado viável, persistem desafios estruturais, como desigualdades no acesso às tecnologias e dificuldades de apropriação crítica dos recursos digitais, especialmente para a escola pública (Marx; Flynn; Kylänen, 2021; Moreira *et al.*, 2024; Rodrigues; Almeida, 2023; Silva, 2007).

As respostas também apontaram críticas ao sistema educacional, sugerindo políticas públicas voltadas ao acesso a equipamentos e à internet gratuita, além de chamar atenção para a reorganização dos encontros síncronos. Tais demandas reforçam que, apesar dos avanços, a efetividade das CoVPs depende de condições materiais e de políticas inclusivas.

A CoVP analisada aproxima-se de perspectivas curriculares críticas, que defendem problematização de conteúdos, democratização do saber e valorização das diferenças culturais (Ferreira; Patton; Parker, 2023; Neira, 2020; Neuenfeldt; Baumgarten; Neuenfeldt, 2024). Entretanto, o êxito dessas iniciativas não pode ser desvinculado de políticas públicas que garantam equidade e participação efetiva de todos os participantes.

Do ponto de vista epistemológico, a formação docente em Educação Física deve ser compreendida como processo complexo, atravessado por dimensões subjetivas e pedagógicas (Cupolillo, 2023; Ristow *et al.*, 2020). A experiência relatada contribuiu para esse movimento, mas ainda carece de aprofundamento crítico quanto às limitações metodológicas e às implicações de longo prazo para o desenvolvimento profissional.

Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o diálogo com CoPs já consolidadas (Gonçalves; Parker; Carbinatto, 2021; Narduchi, 2023; Ristow et al., 2020), investigando, de forma sistemática, os impactos da formação colaborativa mediada por tecnologias digitais na constituição da identidade docente e na transformação das práticas escolares. Esse aprofundamento permitirá não apenas validar a viabilidade do modelo, mas também enriquecer sua contribuição para os debates contemporâneos sobre currículo, corporeidade e inclusão social.

Referências

ALMEIDA, Talita Costa de Oliveira. **A educação permanente e sua interface com as Políticas Educacionais para Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil**. 2018. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018. Disponível em: http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2631. Acesso em: 24 jun. 2026.

ALMEIDA, Vitor Alexandre Rabelo de *et al.* Percepções sobre imagem corporal na formação superior: com a palavra, graduandos de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, p. 1-24, 2023. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349259505

CC BY

ARAÚJO, Allyson Carvalho de *et al*. Competências digitais, currículo e formação docente em Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Uberlândia, v. 43, p. 1-10, 2021. https://doi.org/10.1590/rbce.43.e002521

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.

BÖCK, Andressa *et al*. Ações educativas desenvolvidas no período perioperatório em um hospital universitário: percepção de pacientes cirúrgicos. **Revista de Enfermagem da UFSM**, Santa Maria, v. 9, p. 1-20, 2019. https://doi.org/10.5902/2179769234760

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. p. 213-239. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 jun. 2026.

CLARKE, Anne-Marie. A place for digital storytelling in teacher pedagogy. **Universal Journal of Educational Research**, Filipinas, v. 5, n. 11, p. 2045-2055, 2017. https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051121

CORREIA, Fernando; RODRIGUES, Liliana. Aprender na prática: comunidades de prática e aprendizagem experimental. *In:* SPÍNOLA, Hélder; CARREIRA, Sílvia Mateus (org.). **Literacia científica:** ensino, aprendizagem e quotidiano. Funchal: CIE-UMa, 2021. p. 56-72. https://doi.org/10.34640/universidademadeira2021correiarodrigues

CUPOLILLO, Amparo Villa. Complexidade e educação física: para pensar a corporeidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 23, n. 78, p. 1243-1257, 2023. https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.078.DS19

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn. Effective teacher professional development. **Palo Alto:** Learning Policy Institute, 2017. https://doi.org/10.54300/122.311

FERREIRA, Heidi Jancer; PATTON, Kevin; PARKER, Melissa. Do isolamento à colaboração: desenvolvimento de uma comunidade de professores de educação física em tempos de pandemia. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. 1-20, 2023. https://doi.org/10.22456/1982-8918.127470

FERREIRA, Janete Aparecida. **Comunidade de prática virtual no ensino de artes nas escolas da SEED em Maringá-PR**: proposta teórico-metodológicas. 2022. 87 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações) – Universidade Cesumar, Maringá, 2022. Disponível em: https://www.unicesumar.edu.br/mestrado-e-doutorado/wp-content/uploads/sites/226/2024/04/JANETE-APARECIDA-FERREIRA.pdf. Acesso em: 26 jun. 2026.

FLORES, Patric Paludett *et al.* Formação inicial de professores de Educação Física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 61-68, 2019. https://doi.org/10.36453/2318-5104.2019.v17.n1.p61

FLORIPES, Alice dos Santos *et al.* A sobrecarga docente e seus reflexos na sala de aula: impactos no ensino e na aprendizagem. **Revista Fisioterapia & Terapia Ocupacional**, Brasília, DF, v. 29, n. 150, 2025. https://doi.org/10.69849/revistaft/ar10202509061231

FURTER, Pierre. A educação permanente na perspectiva do desenvolvimento cultural. *In:* FURTER, Pierre (ed.). **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. Tradução de Teresa de Araújo Penna. Petrópolis: Vozes, 1974. p. 111-159.

GONÇALVES, Luiza Lana; PARKER, Melissa; CARBINATTO, Michele Viviene. Comunidade de prática e o desenvolvimento profissional docente de professores de educação física em uma escola brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-20, 2021. https://doi.org/10.22456/1982-8918.113015

HU, Guanghui; ENDOZO, Anatalia N. Exploring the role of communities of practice in enhancing professional development of physical education teachers: a literature review. **International Journal of Education and Humanities**, Hillsboro, v. 16, n. 3, p. 1-14, 2024. https://doi.org/10.54097/83bbbv95

JOÃO, Renato Bastos. Concepção de corporeidade/subjetividade humana: contribuição da epistemologia complexa para o campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. 1-23, 2022. https://doi.org/10.22456/1982-8918.118352

LAET, Paula Almeida Morato de; RAMIREZ, Rodrigo Avella; NARITA, Alice Turibio. Ensino profissional e formação docente: letramentos e multiletramentos em sala de aula. **Devir Educação**, Lavras, Edição Especial, p. 480-500, 2021. https://doi.org/10.30905/rde.v0i0.487

LAVE, Jean. The practice of learning. *In:* LAVE, Jean; CHAIKLIN, Seth (org.). **Understanding practice:** perspectives on activity and context. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 3-32.

MACEDO, Laiz Mara Meneses; NEVES, Luiz Eduardo de Oliveira. Práticas de educação física na pandemia por Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6283. Acesso em: 26 jun. 2026.

MARTINS, Alessandra Catarina *et al.* Prática pedagógica em educação física escolar na pandemia da Covid-19. **Movimento**, Porto Alegre, v. 31, p. 1-18, 2025. https://doi.org/10.22456/1982-8918.138554

MARX, Susanne; FLYNN, Sandra; KYLÄNEN, Mika. Digital transformation in tourism: modes for continuing professional development in a virtual community of practice. **Project Leadership and Society**, London, v. 2, p. 1-11, 2021. https://doi.org/10.1016/j.plas.2021.100034

MOREIRA, Daiany Alvez Araujo *et al.* Políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão digital no Brasil e desafios do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19. **Colóquio**: Revista do Desenvolvimento Regional, Taquara, v. 21, n. 1, p. 303-325, 2024. Disponível em: https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/2598/2007. Acesso em: 26 jun. 2026.

MOREIRA, Rodrigo Silva Paredes; ALVES, Maria do Socorro Costa Feitosa; SILVA, Antonia Oliveira. Percepção dos estudantes sobre o idoso e seus direitos: o caso da saúde. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 685-691, 2009. https://doi.org/10.1590/S1983-14472009000400015

NARDUCHI, Fábio. **Nativas digitais da experiência docente em uma comunidade virtual de prática:** saberes e práticas de professores de educação física em formação permanente. 2023. 318 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14941221. Acesso em: 26 jun. 2026.

CC BY

NARDUCHI, Fábio; STRUCHINER, Miriam. Educação física e saúde na escola pública: uma revisão sistemática da literatura. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-21, 2023. https://doi.org/10.22456/1982-8918.128492

NASCIMENTO, Daniele Maria Vieira do; MORAES, Ionete Cavalcanti de. Um olhar teórico sobre os processos de aprendizagem organizacional e a possibilidade de sua relação com a mudança estratégica nas organizações. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 1, n. 2, p. 105-117, 2011. Disponível em: https://brapci.inf.br/v/51486. Acesso em: 26 jun. 2026.

NEUENFELDT, Derli Juliano; BAUMGARTEN, Macgregor; NEUENFELDT, Adriano Edo. Educação física escolar e tecnologias digitais: experimentando essa relação. **EaD em Foco**, Ouro Preto, v. 14, n. 1, p. 1-16, 2024. https://doi.org/10.18264/eadf.v14i1.2093

NEIRA, Marcos Garcia. Os conteúdos no currículo cultural da educação física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, 2020. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p827-846

NOVITASARI, Silvi Indri et al. Digital literacy inherency within narratives subject at SMP Kristen Palangka Raya. **Journal of Scientific Research, Education, and Technology**, Kediri, v. 2, n. 2, p. 648-661, 2023. https://doi.org/10.58526/jsret.v2i2.138

OLIVEIRA, João Paulo Silva de. **Tecnologias digitais e recursos pedagógicos digitais na educação física escolar: uma revisão integrativa**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Informática na Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus São João da Boa Vista, São João da Boa Vista, 2025. Disponível em: https://repositorio.ifsp.edu.br/handle/123456789/2778. Acesso em: 26 jun. 2026.

PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos. **Formas de expressão, reflexões e aprendizagens nas narrativas digitais no processo de formação em atenção primária à saúde**: um estudo de caso com alunos de medicina. 2016. 262 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Saúde) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.ppgecs.nutes.ufrj.br/wp-content/uploads/tese-MARIA-AUGUSTA-VASCONCELOS-PALACIO.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

PALMA, Alexandre. Saúde na educação física escolar: diálogos e possibilidades a partir do conceito ampliado de saúde. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 5-15, 2020. https://doi.org/10.33025/tefe.v5i2.3025

PASTORIZA, Bruno dos Santos. Ensaio sobre intencionalidade pedagógica e tradição: um tensionamento como princípio educativo. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 44, p. 1-13, 2022. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v44i1.52706

RISTOW, Leonardo et al. Comunidade de prática na formação e desenvolvimento profissional na educação física: uma metassíntese. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 18, n. 3, p. 117-123, 2020. http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2020.v18.n3.p117

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Para além das plataformas e do tecnicismo: narrativas digitais e formação docente crítico-reflexiva. **Sisyphus – Journal of Education**, Lisboa, v. 11, n. 3, p. 46-68, 2023. https://doi.org/10.25749/sis.28803

SANTANA, Valesca Daniele de Almeida. **A formação de professores no curso educação física da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)**: concepções basilares. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2023. Disponível em: https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/36241. Acesso em: 22 jun. 2026.

SANTOS, Ana Paula da Silva; CANDAU, Vera Maria. Educação Física no ensino médio de uma escola pública: as diferenças culturais em debate. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 12, n. 1, p. 1210-1230, 2024. https://doi.org/10.14295/de.v12i1.16730

SILVA, Evilandia Mota da; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Educação física: desafios da prática docente nos dias atuais. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 11., 2024, Maceió. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize, 2024. p. 1-12. Disponível em: https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/110797. Acesso em: 24 jun. 2026.

SILVA, Maristela Jesus da. **Barreiras à participação em comunidades virtuais**. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/bitstream/doc/121224/1/SILVAM.J..pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

SILVA, Uaiquimy Lara Gonçalves da. **Formação inicial de professores de educação física:** limites e possibilidades dos saberes disciplinares na superação do currículo tradicional. 2023. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277391. Acesso em: 24 jun. 2026.

SIMS, Sam *et al.* **What are the characteristics of teacher professional development that increase pupil achievement?** A systematic review and meta-analysis. London: Education Endowment Foundation, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/361476981_What_are_the_characteristics_of_teacher_professional_development_that_increase_pupil_achievement_Protocol_for_a_systematic_review. Acesso em: 24 jun. 2026.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. Pibid Diversidade: experiência fortalecedora na licenciatura em educação do campo da UnB – Planaltina – DF. **Interritórios:** Revista de Educação, Caruaru, v. 4, n. 7, p. 113-127, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/37050/1/ARTIGO_PibidDiversidadeExperiencia.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 328 p.

WENGER-TRAYNER, Etienne *et al.* **Communities of practice within and across organization**s: guidebook. 2. ed. Sesimbra: The Social Learning Lab, 2023. 253 p. Disponível em: https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

Recebido em: 18.12.2024
Revisado em: 09.03.2026
Aprovado em: 15.06.2026

Editor: Prof. Dr. Fabio de Barros Silva

Fábio Narduchi é doutor em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde também realizou Pós-Doutorado. Atualmente, desenvolve estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local do Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM).

Miriam Struchiner é doutora em Educação pela Boston University, professora Titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenadora do Laboratório de Tecnologias Cognitivas (LTC/NUTES). Membro (fundadora) da Rede Nacional de Ciência para a Educação e do RRIdata network – Open University, UK.